

Elogio da brevidade – da concisão e da amenidade cronística como virtudes na formação de leitores críticos*

Alva Martínez Teixeira**

Resumo: Este artigo examina a experiência de ensinar literatura brasileira e leitura crítica. Nesse sentido, é discutida uma técnica específica para promover a leitura crítica: entre outros géneros literários, a crónica parece ser uma escolha muito adequada por causa da sua potencialidade para ajudar alunos e alunas a adquirir quatro habilidades básicas – a construção de conhecimento, o compromisso com a dificuldade, o estabelecimento de ligações com o conhecimento e com as experiências prévias e o trabalho com a competência intercultural – de maneira mais efetiva, graças ao benefício motivacional presente nas histórias. O propósito deste texto consiste, assim, em familiarizar os professores com a eficácia derivada do uso da crónica.

Palavras-chave: Literatura. Literatura brasileira. Leitura. Crítica. Crónica.

*La dévoration par les livres, je me l'explique, si
j'ose dire, comme l'espèce seconde d'une
métempsycose entre l'absence d'une âme et
l'absence d'un sens. (Pascal Quignard, Le lecteur)*

Pertencer à cultura escrita deve significar, antes de mais, estar em condições de conhecer-se e de conhecer universos diferentes, de adaptar-se às novas realidades, mas sempre criticamente, meditativamente. Portanto, depois das questões sobre a natureza e o conteúdo da literatura, parece evidente que hoje qualquer (auto)reflexão sobre ensino-aprendizagem da literatura no âmbito universitário deva focar o elemento literário mais urgente, o leitor.

Em um contexto idealizado, nesta “era da informação”, a sala de aula estaria povoada por grandes leitores, livres e independentes, mas então a figura do professor de literatura seria um anacronismo, tão antiquado e inútil quanto os peripatéticos mestres sofistas da Grécia clássica. Felizmente – quando menos para os professores de literatura, e não só –, o mundo tecnológico de hoje não é tão assético e assustadoramente eficiente quanto numa distópica utopia concebida por Huxley. É por isso que as grandes perguntas

* N. R. Manteve-se, no artigo, a grafia do português europeu.

** Licenciada em Filologia Portuguesa pela Universidade de Santiago de Compostela e Mestre e Doutora em Literatura Brasileira pela Universidade da Coruña. Recebeu bolsa pós-doutoral da Fundação Calouste Gulbenkian (Bolsa de Investigação de Cultura Portuguesa para Estrangeiros, 2011). Professora Auxiliar de Literatura e Cultura Brasileira na Universidade de Lisboa e investigadora integrada no Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias da Universidade de Lisboa (CLEPUL). (E-mail: alvamarteixeiro@campus.ul.pt).

quanto ao leitor continuam vigentes, orientando-nos, como indicara Antoine Compagnon, ao problema crucial do jogo da liberdade e da coação:

Qui fait du texte le lecteur quand il lit? Et que lui fait le texte? La lecture est-elle active ou passive? Plus active que passive? Ou plus passive qu'active? Se déroule-t-elle comme une conversation, où les interlocuteurs auraient la possibilité de corriger le tir? Le modèle habituel de la dialectique est-il satisfaisant? Le lecteur doit-il être conçu comme un ensemble de réactions individuelles, ou plutôt comme l'actualisation d'une compétence collective? L'image d'un lecteur en *liberté surveillée*, contrôlé par le texte, est-elle la meilleure? (COMPAGNON, 1998, p. 156).

Acredito que, quando menos no âmbito da sala de aula de literatura, esta imagem continua a ser válida, pois aquilo que importa, na verdade, é aprender e, para isso, além de que os estudantes pensem ativa e criticamente, o professor deve acompanhar o processo com respeito. Ensinar envolve tanto ouvir quanto falar e, desse modo, é importante escolher um *corpus* bibliográfico que permita essa “liberdade controlada” de que falava o professor francês.

Com esta pretensão, nas páginas a seguir, dissertarei sobre certas estratégias e algumas táticas processuais de ensino-aprendizagem que, com o horizonte da apreensão da leitura e da escrita como hábitos formativos, derivam da minha experiência docente – concreta, diversa e pessoal – nas universidades de Lisboa, Coruña e Rabat. Desde esse ponto de vista, parece lógico sublinhar as potencialidades – no nosso entender, ainda não suficientemente apreciadas – que o texto cronístico oferece a respeito das práticas pedagógicas relacionadas com a leitura e a escrita, como suplemento, não como mero acessório, da compreensão, da análise e da apreciação de textos narrativos, líricos e dramáticos na sala de literatura brasileira que estimule e desenvolva as habilidades intelectuais, favorecendo a formação de cidadãos participativos e críticos.

Como professores de literatura do século XXI, os docentes encontram-se hoje a ensinar preferencialmente narrativa. Cem anos atrás, os departamentos de literatura podiam oferecer aos seus alunos alguma disciplina que focasse o romance, mas a poesia e o drama eram considerados mais importantes. Pois bem, outro gênero que tem ganhado força e peso na literatura moderna e contemporânea, em paralelo ao romance e à história breve, é a crônica, especialmente no Brasil, onde é aclamada como um gênero brasileiro. Assim, ensinar crônica representa uma magnífica oportunidade de submergir os alunos de literatura brasileira nas complexas relações regionais, raciais, genéricas, sociais, além das estritamente artísticas, ligadas à técnica narrativa.

Enfim, uma primeira utilidade da crónica derivaria do carácter peculiar, próprio e autóctone que esta adquiriu nos dois últimos séculos no sistema literário brasileiro, a partir de uma evolução singular, associada ao crescimento e à expansão do jornalismo no panorama social oitocentista. Como é sabido, foi então que adquiriu progressiva relevância e autoridade literária, devidas, em larga medida, à sua acessibilidade e, em grande parte também, à sua nacionalização, pois a crónica, como assinalara Afrânio Coutinho (1978, p. 82), “é dos gêneros que mais se abasileiraram, no estilo, na língua, nos assuntos”.

Entretanto, o interesse da crónica não reside apenas numa conceção deste género como *corpus* representativo e típico, isto é, não reside apenas num olhar sobre a crónica entendida como uma “curiosidade de museu” apreciada por professores – e, consequentemente, em segundo grau, também pelos seus alunos – dominados por um impulso e um zelo vorazmente entomológicos. Em última análise, a razão basilar da utilidade e do valor que pretendemos sublinhar a respeito do género cronístico nas referidas práticas pedagógicas radica no facto de a conquista e o desenvolvimento desse estatuto característico e notável ter sido possível em consequência da sua condição “acessível”, não apenas no sentido da distribuição e capacidade de divulgação do seu suporte material – isto é, o jornal ou a revista –, mas da sua natureza comunicativa.

A crónica, “com o seu tom menor de coisa familiar” (CANDIDO, 1992, p. 17), permitiu que as interações cronísticas assumissem uma relevância própria como mediadoras entre diversos autores brasileiros e um público potencial que não era leitor, muitas vezes, da sua proposta poética narrativa, lírica ou teatral. Isso porque, como indicara John Gledson, a crónica é um género de grande efectividade do ponto de vista da comunicação com o público:

Resta o facto de, entre os críticos brasileiros, e mais entre os leitores, existir uma convicção de que a crónica é género de algum modo brasileiro – existe em outros países, é claro, que têm os seus *chroniqueurs* ou *columnists*, mas a sua popularidade é atestada pelo grande número de colectâneas publicadas pelos autores mais famosos e populares e, diga-se, pelas respectivas vendas. Uma série famosa intitulada *Para gostar de ler* ilustra uma das razões dessa popularidade. Num país ainda com grande número de analfabetos, e onde a leitura não é um hábito tão difundido quanto talvez devesse ser, a crónica assume uma importância própria como mediador entre o escritor e o seu público possível. (GLEDSON, 2006, p. 12-13).

Se a leitura não é um hábito tão difundido quanto devesse ser na sociedade brasileira, frequente e infelizmente, noutra medida, também não o é na sala de aula – neste caso, não estamos a referir-nos à circunstância brasileira, mas, intercultural, pois é *em terra alheia*, por servir-me *ad hoc* da conhecida expressão camoniana, que se desenvolve a nossa prática

docente. Portanto, se a crônica funcionou e funciona como catalisador dos interesses do público brasileiro, como autêntico íman também para os leitores à partida menos “sofisticados” e predispostos para a receção e a fruição estética de textos literários, por que não servir-se dos mesmos textos para ganhar o interesse dessa outra faixa de leitores às vezes também reticente, mas melhor preparada para sintonizar, desfrutar e compreender a crônica, como é o caso de uma turma de literatura, nomeadamente de literatura brasileira?

Enfim, é de esperar que os alunos respondam positivamente – e, de facto, assim acontece por via de regra – ao estímulo do género cronístico, das divagações, sugestões e críticas que, de modo mais ou menos ameno e leve, os escritores oferecem ao seu leitor mais circunstancial. Note-se, porém, que as marcas de elegância e de frugalidade nada têm a ver com a levandade. Referem-se antes à capacidade de os autores cultivarem a celeridade, a síntese, a arte do subentendido e do implícito ou a expressividade estilística, entre outras virtudes escriturais, valores que propiciam a formação de usuários plenos e conscientes da cultura escrita.

Portanto, esta estratégia pode funcionar na sala de aula em vários sentidos: cativa facilmente o leitor, por ser uma leitura agradável e breve, não sendo, no entanto, o aspeto dimensional o último critério importante para o privilégio deste género. Ao deleite e à brevidade une-se um outro valor intrinsecamente artístico de grande parte da produção cronística brasileira, que a torna profundamente interessante e profícua do ponto de vista do estudo da literatura e, igualmente, da cultura. Não podemos esquecer, em especial nas práticas de leitura ligadas às aulas de literatura, o contato direto com um género tão artisticamente importante no Brasil, que permitiu que um magnífico escritor como Rubem Braga, como convenientemente lembrou Afrânio Coutinho na sua reflexão sobre o género, entrasse para os manuais e para as Histórias da Literatura Brasileira exclusivamente como cronista (COUTINHO, 1978, p. 82).

A dimensão adquirida pela crônica em terras brasileiras justifica a sua inserção na história literária nacional, mas também na história literária da brevidade, junto dos humanistas, dos moralistas ou dos aforistas. São muitos os cronistas brasileiros que nos autorizam a aplicar a máxima nietzscheana, presente na obra *Humano, demasiado humano*, contra os detratores da concisão, de que aquilo que se enuncia brevemente pode ser fruto de pensamentos demoradamente meditados.

Assim, através de um discurso conciso e deleitoso, a crônica pode oferecer ao aluno um processo de leitura desafiador, em que a palavra escrita seja a porta de entrada à

realidade e ao conhecimento crítico e reflexivo do mundo, assim como caminho para o domínio de códigos diferentes de discursos, pois, como veremos, frequentemente, a crônica estabelece um vínculo direto com o real, estando condicionada pela “circunstância jornalística em que se origina” (PAES; MOISÉS, 1967, p. 82).

Sob essa perspectiva e a fim de melhor ilustrar essa utilidade e conveniência funcional deste gênero nas práticas de leitura na sala de aula, vou tomar como exemplo o *corpus* cronístico de dois dos grandes marcos da literatura brasileira, Machado de Assis e Clarice Lispector, e vou servir-me de certos textos concretos e paradigmaticamente significativos dessa produção, aplicáveis em determinadas circunstâncias problemáticas e/ou complexas e que são comuns no processo de ensino-aprendizagem da literatura.

Ao pensar nestes dois extraordinários narradores, via de regra, podem vir à mente certas dificuldades originadas no contexto das aulas pelas obras e autores mais complexos e/ou herméticos, como é o (diferente e diverso) caso dos dois referidos. Eles existem em todas as literaturas, embora a sua presença seja absolutamente incontornável e marcante em relação à literatura brasileira, presidida e inspirada por um cânone heterodoxo, regido, para só citar quatro significativos exemplos, por figuras tão pouco ortodoxas quanto Machado de Assis, Clarice Lispector, Raduan Nassar ou Carlos Drummond de Andrade. Explicarei isto melhor: de modo geral, a visão dominante da literatura e, nomeadamente, da literatura brasileira é aquela que projetam, basicamente e em primeiro lugar, as suas obras canônicas. Nesse sentido, em uma literatura dominada por modelos literários mais “ortodoxos”, podemos focar primeiramente os grandes literatos, representantes dos mais influentes movimentos literários e secundarizar momentaneamente os “dissidentes”, adiando sua leitura e estudo até ao momento em que os alunos desenvolvam as capacidades necessárias para lidar com as escritas menos convencionais e regradas – isto é, depois da prática de atividades significativas que possibilitem nos alunos a construção do conhecimento e que os preparem para tornar-se leitores autônomos a partir de competências tais como compreender, fruir, gerar, redigir e questionar ideias ou comunicar. No entanto, na literatura brasileira, as obras canônicas radicalizam o seu valor de obras “inatuais” no sentido nietzschiano, aquelas grandes obras e autores que rejeitam submeter-se às injunções da sua época, aquelas obras intempestivas, desconcertantes e com sentido permanente que, como clássicas, são, para Welleck e Warren, um *perpetuum mobile* e estão submetidas a um contínuo processo de crescimento. Facto que, aliás, mais literariamente descrevia Italo Calvino, numa das suas lúcidas tentativas de

definição de um clássico, ao afirmar que este é um livro que nunca acaba de dizer o que tem a dizer.

Destarte, estas obras representam um desafio maior para o professor e o aluno de literatura brasileira, porque, constituindo o *corpus* canônico e representativo da literatura nacional, a sua leitura, do ponto de vista das exigências curriculares, não pode ser postergada. E, no entanto, por vezes, junto com o seu possível caráter *ineffabilis*, aquilo que à partida parece ser uma desvantagem é, na verdade, um privilégio potencial, se o entendermos como uma possibilidade de “aceleração”, de intensificação e de aprofundamento, acompanhada do processo crítico de compreensão, indagação e reflexão dos alunos, que pode vir a ser uma espécie de desafio estimulante para a turma – evidentemente, com a necessária orientação do docente.

Atentemos, por exemplo, à obra clariceana: seria impossível secundarizá-la ou imperdoável ignorá-la nas aulas. No entanto, qualquer professor está ciente da dificuldade e dos não poucos obstáculos que apresenta. A solução mais comum consiste em preferir os textos menos herméticos, complexos e simbolicamente obscuros, como a novela *A hora da estrela*, ou, em especial, os contos de *Laços de família*. Trata-se de uma solução pragmática e perfeitamente razoável que, mesmo assim, nem sempre é plenamente eficaz e viável à primeira, pois, nos contatos iniciais, o complexo universo criado por Clarice Lispector pode provocar no leitor desconcerto, estranhamento e até certa confusão.

É por isto que achamos interessante e conveniente a ideia de utilizar *ad hoc* a leitura de certas crônicas clariceanas como passo prévio ao contato com os outros textos. Em primeiro lugar, porque afasta a imagem da “efígie” do Rio de Janeiro, de uma escritora venerada por todos, desmitificando o endeusamento hermético da sua figura e da sua escrita: em muitos dos textos semanais publicados por Clarice, o simples recorte do facto, da anedota, é ultrapassado por um certo tom confessional que nos aproxima da dimensão humana da pessoa e da *persona* literária, mas também, ao mesmo tempo, da sua percepção da existência, das suas intuições e da sua lucidez de um modo mais direto e conciso.

Num género em que, como já vimos, “a imaginação se mescla sem qualquer vergonha ou precaução à experiência pessoal” (CASTELLO, 1999, p. 60), a lucidez radical da cronista Clarice Lispector oferece-nos um constante exercício reflexivo, absorto e norteado pelo seu peculiar olhar literário e existencial. Trata-se de uma voz narrativa que trabalha com procedimentos dirigidos a assinalar e a estimular uma atenção mais diligente ao real, em que, porém, interessa menos o assunto do que perceber a cosmovisão, o modo

de ver a vida da autora, veiculado agora através de divagações lúcidas, mas parcialmente “libertadas” da intensidade e densidade discursiva, retórica e imagética dos seus outros textos, existindo uma simplificação do centro gravitacional do interesse narrativo.

Assim, no processo de leitura, os alunos sintonizariam mais facilmente com a clarividência clariceana, com outro modo deslumbrante de perceber a existência, a partir, por exemplo, da rememoração fascinada do deslumbramento provocado na infância pelos banhos de mar em Olinda, lembrados numa das suas crônicas. Trata-se do relato despojado de um momento de “vida pura” (LISPECTOR, 2013, p. 239) que bem poderia favorecer um sentimento de familiaridade com o tom irracional e extasiado da voz narrativa com que depararão na leitura posterior dos contos e romances da autora, assim como poderia gerar algumas orientações de leitura básicas a respeito dos complexos momentos epifânicos que norteiam grande parte da narrativa clariceana. Isto é, num género que, enquanto poesia, “explora a temática do *eu* ser o assunto e o narrador a um mesmo tempo, precisamente como todo ato poético” (MOISÉS, 1985, p. 251), aliás, dominado pela voz de uma narradora ciente do ato de escrita, a “intimidade”, complicada pela autora, *ma non troppo* – pois Clarice, como noutros géneros testa os seus limites –, permite que assuntos como os banhos de mar sirvam de autêntico trampolim facilitador, propiciando à turma o acesso, a compreensão literal e crítica e, igualmente, o desfrute da obra clariceana e da sua complexa, aguda e crítica percepção da realidade.

Nas colunas, Clarice foi consciente de cultivar um género cuja “perspectiva não é a dos que escrevem do alto da montanha, mas do simples rés-do-chão” (CANDIDO, 1992, p. 14). A este respeito, resulta significativa a apreciação do género feita por Ferreira Gullar num dos seus textos cronísticos, intitulado simplesmente “Crônica”:

A crônica tem a seriedade das coisas sem etiqueta. [...] A crônica é a literatura sem pretensão, que não se bate com a morte: sai do casulo, voa no sol da manhã (a crônica é matutina) e, antes que o dia acabe, suas asas desfeitas rolam nas calçadas. Há quem as recorte e as pregue carinhosamente em álbuns. Mas isso já é entomologia, não é crônica. (FERREIRA GULLAR, 2004, p. 16).

Assim, num meio direto, breve e de linguagem mais transparente, a autora de *A paixão segundo G. H.* optou, com frequência, por um discurso mais coloquial para simplificar a sua escrita, além de a procurar tornar mais inteligível e autoexplicativa. A autora aproveitou a liberdade permitida por um género menos regado e formal que outros, e este facto, paradoxalmente, também lhe permitiu desenvolver nele certo grau de experimentalismo, pois convém lembrar que, numa entrevista, afirmou não fazer crônica,

apenas contar histórias, manifestando uma clara vontade de não querer confinar a sua escrita aos limites mais estreitos e retritos do gênero *tout court*.

Do ponto de vista do compromisso clariceano com a exploração de novas representações do mundo, as crônicas assinadas pela autora de *A maçã no escuro* tornaram-se um acontecimento por causa, também, do seu humor grotesco. Alguém cujos atributos mais populares eram a inteligibilidade e a opacidade sabia que, além de focar os grandes temas da sua literatura desde muito alto, ou, sob um ponto de vista metafísico, precisava descer ao âmbito das realidades concretas para se comunicar com o público ao qual decidira dirigir-se ao escrever na imprensa periódica. Ao escrever os textos jornalísticos, Clarice não abdicou da sua concepção da literatura, mas a adequou ao princípio manifestado por Antonio Candido de que a literatura é um sistema vivo “e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a” (CANDIDO, 2000, p. 74). Por isso, como modo de despertar o interesse do público – também daquele público aprioristicamente estereotipado de revistas femininas para o qual a autora também escreveu – para a sua particular visão da realidade, sem afugentá-lo, optou por filtrar pequenas marcas dessa concepção escritural. É bem conhecida a anedota do texto em que, entre os diversos conselhos triviais destinados ao mais padronizado e arquetípico público feminino de meados do século XX, Clarice oferecia uma dica para matar baratas, que consistia em deixar gesso no chão, gesso que seria comido por estes insetos ortópteros e que os tornaria pequenas estátuas. Pois bem, aliado ao humorismo, o choque, procurado no leitor, revelou-se-nos profundamente útil para a percepção e a valorização dos efeitos de “estranhamento” presentes na proposta literária da autora de *Perto do coração selvagem* na sala de aula, pois, como sabemos, a partir do uso de estratégias irônicas e táticas humorísticas, pode ser edificada uma comunidade de leitores mais ampla.

Para muita gente, sem dúvida, essas crônicas foram a porta de entrada para o mundo mais abissal e/ou hermético da outra obra clariceana, cujos temas basilares ficavam esclarecidos na prosa de muitas das crônicas, uma vez que nelas abordava os temas constantes da sua escrita de um modo mais facilmente penetrável. Portanto, por que não usar esses mesmos textos na sala de aula como estímulo e incentivo à leitura crítica e à escrita ponderativa e argumentativa? As ideias, basilares na formação de leitores autônomos e lúcidos, a respeito da natureza humana, da condição existencial ou dos princípios materialistas e vulgares do homem social são expostas e interpretadas nesses textos de modo menos equívoco e complexo. De permitir-se-me uma analogia

esclarecedora, diria que esse processo clariceano é semelhante ao exprimido por Ferreira Gullar numa das suas crónicas, “O galo”, em relação a um seu poema também assim intitulado, cuja génese fora um erro de percepção, por causa do qual o poeta confundira a planta crista-de-galo com o galo animal: “Tentei comunicar essa emoção num poema, que ninguém entendeu. Esta crónica todo mundo entenderá. Mas eu prefiro o poema – escuro e doido como a realidade” (FERREIRA GULLAR, 2004, p. 27).

São numerosas as crónicas que apresentaram ao leitor temas constantes na escrita contística ou romanesca da autora. Com esta recuperação e reduplicação num contexto outro, Clarice pretendeu oferecer uma mirada mais profunda a respeito do assunto da crónica – como sabemos, frequentemente relacionado com a realidade e com factos menores – e alargar a capacidade de compreensão do leitor a respeito da condição humana, da mesma maneira que na sala de aula se pretende treinar e estimular as alunas e os alunos, no sentido de desenvolverem capacidades e hábitos de leitura mais acurados e, ao mesmo tempo, promover neles uma progressiva autonomia no seu relacionamento teórico, crítico e lúdico com os textos literários mais desafiadores.

Em virtude da brevidade dos textos cronísticos de Clarice Lispector, o aluno é convidado a parar e refletir, ler devagar ou tornar a ler, analisar, comparar, assentir ou discordar da radical e perspicaz cosmovisão clariceana, isto é, o leitor está predisposto a ler pela própria configuração – cujas características já foram assinaladas – temática e formal do texto.

A partir desse estímulo e do conseqüente exercício reflexivo, o leitor terá também ferramentas para interatuar com estes e outros textos, utilizar a escrita para exprimir as suas ideias e juízos sobre as experiências, os saberes e as perspectivas apresentadas, tornando-se, portanto, também, um “escritor” eficiente, capaz de ser parte ativa e crítica numa cultura dominada pela linguagem escrita.

Aliás, como já indicado, uma vez que a leitura é uma ação constante e acumulativa, a crónica pode servir como introdução para o contato e a reflexão crítica a respeito de propostas literárias mais complexas, por causa do seu hermetismo ou, para só pôr mais um exemplo, pela sua sofisticada ironia, tal como é o caso, entre outras, da obra machadiana ou drummondiana. Numa prática gradativa, em que a leitura e a escrita são concebidas como atividades intelectuais de procura e de construção de sentidos, a progressiva conquista e ponderação a respeito dos significados e dos textos fomentará nos leitores um

sentimento de satisfação e, portanto, o conseguinte interesse na leitura, passo inicial no caminho do autodidatismo.

Foquemos agora a obra de Machado de Assis, exemplo paradigmático da validade e da utilidade da crónica como objeto de estudo na aula de literatura, mas também ferramenta de desenvolvimento das habilidades intelectuais e da formação de cidadãos reflexivos e participantes. Sabe-se que a crónica machadiana foi concebida pelo autor a partir de uma consciência ofical aguda, no sentido de que representou, na sua praxe literária, um espaço de experimentação e renovação narrativas. É por isso que alguns dos seus textos cronísticos poderiam ser lidos em diálogo com o estudo posterior da experimentalidade narrativa e estilística de certos contos ou romances seus. No entanto, por ter sido uma “oficina” experimental a respeito das narrativas mais extensas, algumas das crónicas machadianas podem ser lidas, na verdade, como versões *gulliverizadas* da sua conceção narrativa: crónicas como as presentes na série “Bons dias”, protagonizada pelo relojoeiro Policarpo, podem ser interpretadas e encaradas de modo independente, pois apresentam um notável valor autónomo quanto aos procedimentos narrativos tipicamente machadianos.

A escolha de uma dessas crónicas como objeto de leitura e reflexão nas aulas pode ser notavelmente conveniente, em especial em disciplinas de que o autor não é objeto de estudo, mas que, por determinadas e plurais razões, pretendemos que os alunos conheçam. Continuando com o exemplo machadiano, mesmo que fossem desenhadas à água-forte, através da leitura de certas crónicas do autor, os alunos podem tomar conhecimento dos princípios basilares da sua escrita. Essa leitura pode ser um passo prévio de grande utilidade, por exemplo, para tratar da ironia como procedimento recorrente nalguns dos grandes autores da literatura brasileira, ao falar de *Macunaíma*, ou para estabelecer a linhagem dos narradores não confiáveis que, a partir da matriz machadiana, povoam as páginas da narrativa brasileira do século XX, no romance *São Bernardo* de Graciliano Ramos ou nalguns contos de Lygia Fagundes Telles.

Ainda, estas crónicas podem mostrar-se particularmente rendíveis do ponto de vista pedagógico quando utilizadas na sala de aula em contextos culturais diversos ou radicalmente distantes do brasileiro e perante alunos que, conseqüentemente, apresentam maiores dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Se pensarmos nos problemas de ensinar literatura de um modo intercultural, entre países separados por distâncias geográficas, culturais e linguísticas significativas, um primeiro condicionamento é o facto de os leitores interpretarem, inalteravelmente, as obras à luz da sua própria visão de mundo e da sua

particular experiência cultural. No entanto, podemos pensar também que a ligação entre a literatura e a cultura em que a amálgama do literário se produz é notavelmente complexa, no sentido de que poucos textos são uma simples representação da sua cultura. Assim, a crónica machadiana pode apresentar menos problemas para certos estudantes que, em princípio, teriam mais dificuldades para perceber os procedimentos e os alvos, por exemplo, da ironia machadiana.

Desde esse ponto de vista e para fazer-me melhor entender, posso pôr um exemplo derivado da minha própria e particular experiência, pedindo desculpas, mas esperando que o leitor o compreenda e escuse porque, como dizia Miguel de Unamuno, afinal, falo de mim porque sou a quem melhor conheço.

Devo supor, à partida, que é consensual o facto de não ser igual o estudo da literatura brasileira nas universidades do mundo árabe, e, mais em concreto, nas do Magreb, e naquelas do espaço americano, europeu ou, nomeadamente, português, pois, nas primeiras, existiria uma radicalização dessa distância cultural de que falava nos parágrafos anteriores. No sentido de superar essa barreira e retomando a via dos *exempla*, tenho comprovado como é altamente “funcional” e produtiva a incorporação de obras e autores que reelaboram, num *aggiornamento* verde-amarelo, a cultura e a identidade árabes – basicamente, fixada no literário pelos escritores sírio-libaneses, porque os próprios árabes assumem a sua incontornável relevância e primacia –, no programa da matéria de literatura brasileira, que, por convénio com a minha universidade, leciono numa universidade marroquina. É assim que, de maneira indireta e tangencial, a receptividade e o interesse dos estudantes cresce, notória e transitivamente, ao se aproximarem de textos narrativos como *Nur*, de Salim Miguel, *O enigma de Qaf*, de Alberto Mussa, ou à poesia recolhida no volume *Isfahan* (também em versão para o persa), de Marco Lucchesi.

Este é um bom ponto de partida que facilita um sentimento de reconhecimento e proximidade entre os alunos a respeito da, em princípio, remota literatura brasileira. Porém, a partir dele, é necessário que o andamento das aulas avance e que o escopo da abordagem seja alargado – num movimento de escorço facilitado por esse primeiro encontro – paradoxalmente na direção do passado, abandonando o espaço de diálogo oferecido pela leitura desses textos contemporâneos para aproximar-se, em primeiro lugar, do incontornável panorama da literatura oitocentista e dos marcos de formação da literatura e da identidade brasileira. A subtilidade e precisão com que singularmente se atue taticamente neste e noutros contextos locais e particulares determinará o êxito ou o fracasso, na sala de aula, das nossas

pretensões fundamentais: compreender as diversas funções e os sentidos da arte, a partir da interpenetração profunda da cultura e da História, no processo de construção nacional e identitária do país, assim como a subtileza e a inteligência artística com que os escritores, de maneiras muito diversas, participaram de um dos momentos mais significativos de mudança social e mental da história moderna do Brasil.

É por isso que, neste esforço histórico, cultural e literário, em que o objetivo consiste em aproveitar a empatia criada com o leitor, devemos privilegiar uma transição suave a respeito dos condicionantes sociocontextuais das diferentes culturas. Destarte, uma perspectiva estratégica possível seria a de privilegiar um olhar sobre a poesia romântica centrado na condição colonial brasileira – condição comum à história dessas, à partida, divergentes realidades culturais –, assim como na valorização humana e cultural do afro-brasileiro e da sua africanidade, que, apele, portanto, a uma dimensão cultural que lhes é própria, apesar da evidente pluralidade da África. Essa retomada de um certo sentido de identidade e proximidade à realidade brasileira, que facilita a função da literatura e da escrita como atividade destinada a educar e incentivar leitores tolerantes, informados e curiosos do ponto de vista intercultural, pode ser ainda radicalizada através da presença do humor, pois, como já foi indicado, partindo deste pode ser conquistada uma ampla comunidade de leitores. É profundamente rendível, por exemplo, começar com as primeiras tentativas de retratar o esplendor do continente africano, presentes na poesia antiescravagista de Castro Alves e na sua consabida confusão – que se torna profundamente significativa do ponto de vista da distância cultural e, por vezes, quase cômica para um leitor árabe –, contida no célebre poema “Navio negreiro”, entre a África bíblica de desertos e caravanas e a África do tráfico negreiro que pretende evocar, do Golfo da Guiné e da zona meridional do continente.

E, no entanto, permanece uma “incógnita”: como avançar no sentido de introduzir os alunos, cultural e linguisticamente tão alheios à sofisticada, complexa e ferina narrativa machadiana? Mais uma vez, a crônica parece ser uma muito boa solução, nomeadamente aquela crônica machadiana que trata de um tema já visto e conhecido pela turma: o da escravidão. Em primeiro lugar, por motivos pragmáticos: pela brevidade e pela coloquialidade, assim como pela coincidência temática, que permitirá aos alunos entender os textos literários ligados com a abolição como discurso de apreensão pública e aproximar-se de temas perenes e universais na história do ser humano, como a liberdade, a injustiça ou a opressão, desde a perspectiva artística e intelectual que, no Brasil, entendeu a escravidão como abominação pública. Esses textos favorecem, portanto, o conhecimento humano e

sociocultural, mas também a interculturalidade, a interação que descreve uma ou as possíveis relações entre culturas, a consciência da cultura própria e da alheia, evitando estereótipos e minimizando possíveis choques culturais, através de uma perspectiva aproximativa e harmonizadora.

Portanto, as crônicas machadianas oferecem, novamente, a oportunidade de formar leitores críticos numa aula de literatura, pois esta deve sempre ultrapassar a perspectiva meramente formalista ou temática e orientar-se para um enfoque mais aberto, humanista e multidisciplinar. Nesse sentido, quem melhor do que o cáustico Machado de Assis para instruir e despertar leitores agudos e graves? Aliás, se toda a escrita machadiana é convencionalmente assumida como uma espécie de crônica corrosiva do II Império, a crônica jornalística sublinhará a habilidade do Machado de Assis miniaturista para o retrato da sociedade contemporânea. Igualmente, priorizará a dimensão satírica e o papel de censurador assumido pelo autor nalgumas das suas melhores obras, como *Memórias póstumas de Brás Cubas*. Face à quebra dos valores da sociedade, o escritor optou, também e especialmente na crônica, por esse humorismo que deveu iconoclasta – e ofensivo e salutar, segundo quem o avaliasse – e alternativo ao patetismo ou ao didatismo na sua particular formação de leitores críticos no Brasil do século XIX.

Nas crônicas de “Bons dias”, o humor torna-se, assim, a expressão de uma revolta, uma atitude moral, um modo de ultrapassar uma negação substancial, que nada tem a ver com a “ironia fina, alegre e triste” que Ferreira Gullar (2004, p. 15) atribuíu às crônicas de Manuel Bandeira e Carlos Drummond de Andrade. A disposição humorística das crônicas do escritor, cujas fronteiras se confundem com estados afectivos como a ira e a raiva, está antes inspirada pelo cinismo praticado pelo próprio Swift e outros diversos moralistas.

Encontramos, assim, na escrita cronística de Machado de Assis, uma atitude autoral análoga à dos seus romances mais provocadores e maduros, isto é, o convívio dos dois rostos de que falava André Breton a respeito de Jonathan Swift: um, disposto à perpétua chacota, o de uma pessoa que tomou as coisas pelo lado da razão, nunca pelo do sentimento, e que se encerrou no ceticismo; e o outro, “impossível, glacial, o de um homem que as tomou de maneira inversa, e por isso se indignou com o mundo” (BRETON, 1970, p. 10).

A direção negativa, patibular, que toma a avaliação do elemento irónico obriga a reconhecer que a ironia machadiana, apesar de grotesca, se expressa nas suas crônicas,

como nos seus romances e contos, com referência a um ideal moral, pois, como afirmara Jankélévitch:

Il est une ironie élémentaire qui se confond avec la connaissance et qui est, comme l'art, fille du loisir. L'ironie, assurément, est bien trop morale pour être vraiment artiste, comme elle est trop cruelle pour être vraiment comique. Néanmoins voici un trait qui les rapproche: l'art, le comique et l'ironie deviennent possibles là où se relâche l'urgence vitale. (JANKÉLÉVITCH, 1964, p. 9)

Trata-se, portanto, de um discurso igualmente incisivo e provocador, um discurso social e moral sério, mas realizado, de maneira paradoxal, por via de um humor que, com esta forma de agressão camuflada, oferece um mais subjetivo e expressivo pensar e sentir sobre as coisas. Tal como nos melhores romances machadianos, não se trata, por conseguinte, de subordinar a narrativa ao conturbado contexto da disputa ideológica ou social, mas de introduzi-la de modo subtil, através de uma cáustica e sinuosa mordacidade, de modo que o leitor extraia, sem esforço, alguma conclusão de teor ideológico e/ou algum saldo moral de teor edificante.

Portanto, em determinadas circunstâncias, é absolutamente possível – e mesmo recomendável – substituir ou preceder, como no caso de Clarice Lispector, a leitura de outros textos “maiores” do *corpus* machadiano pela proposta cronística do autor, pois não existe o perigo do desequilíbrio provocado pelo império do acontecimento, referido por Massaud Moisés a respeito das variações da escrita cronística (MOISÉS, 1985, p. 255).

Por oposição, o aspecto mais relevante destas crônicas seria o da explicitação do seu sistema de referências, em relação ao grotesco das elites nacionais e à hierarquia dos seus valores, que conformariam o marco da ironia que alicerça esta produção mais diretamente interventiva. Portanto, através da leitura da crônica, o aluno/leitor conheceria o poder dos narradores machadianos no interior das suas narrativas, que possibilita o retrato disforme, baseado na apreciação das poucas pregas mentais das personagens e na condição destas personagens tipificadas como “distintivamente brasileiras”.

As crônicas que retratam o Brasil do ponto de vista político exemplificam perfeitamente essas particularidades do discurso literário machadiano. Nelas, o autor de *Dom Casmurro* revela de modo cristalino tanto a hierarquia dos seus princípios e convicções como o ideal moral subjacente à sua visão distópica da realidade. Tal esclarecimento constitui, como é mais do que evidente, o inelutável marco da ironia.

Assim, o processo irônico presente em muitos dos textos suporta a história quotidiana e mental do Brasil oitocentista e a das grandes mazelas e aberrações do período

e da história da humanidade, como a escravidão. Nele, a reação cáustica contra os paradigmas do materialismo e do individualismo mais radicais e abusivos permite ao autor estabelecer a premissa ficcional basilar de que certa parte das elites brasileiras representava uma deformação grotesca dos princípios políticos, sociais e culturais mais questionáveis da civilização moderna.

Este modo grotesco, em que se alicerça, por vezes, esteticamente a ficcionalidade machadiana, é amenizado, ainda, através de outros mecanismos distópicos mais jocosos, que conseguem captar definitivamente o interesse dos alunos e também despertar neles a reflexão crítica, como as linhas de pensamento irônico que compõem um pragmático *nonsense*. O escritor carioca situa-nos, com frequência, no seu exercício escritural, perante crônicas e narrativas norteadas pelo princípio de um absurdo desenvolvido com paradoxal lógica, que consiste em partir de uma premissa absurda e outorgar-lhe um desenvolvimento perfeitamente congruente.

Uma amostra desses verdadeiros temas de dissertação pelo absurdo seriam as teorias do Humanitismo defendidas pelo “filósofo” Quincas Borba no romance homônimo e, secundariamente, em *Memórias póstumas de Brás Cubas*. A partir delas, como sublinhara Antonio Candido, é-nos revelado como o homem pode ser reduzido a objeto do homem, como consequência da falta de liberdade verdadeira, econômica e espiritual, em certas sociedades e momentos dominados pelo mais estreito e terrível materialismo. No plano da crônica, essa relevância da escrita machadiana como mecanismo de questionamento social, mas também moralmente universal, pode ser encontrada, por exemplo, na magistral etopeia das elites proposta, de maneira subentendida, na crônica “Pancrácio”, através das alusões e comparações bíblicas para evidenciar os valores cristãos e a falsa piedade de um escravocrata com aspirações políticas, mais preocupado, na altura da abolição da escravatura, em libertar-se dos escravos do que em libertar os escravos.

É assim que, partindo da mistura do razoável, do parcialmente razoável e do demencial – recordemos, aliás, que, na crônica, “as ideias se encadeiam menos por nexos lógicos que imaginativos” (PAES; MOISÉS, 1967, p. 82) –, resulta possível, por via dedutiva, construir uma visão sólida e convincente da intencionalidade subjacente. O narrador pretende impressionar o leitor para assim forçá-lo a uma atitude hermenêutica que pode filiar-se no paradigma do leitor “cooperativo”, quer pela sua aquiescência, quer pela sua rejeição perante essas verdadeiras dissertações despropositadas.

Como vemos, a escrita cronística de Machado de Assis evidencia e estimula a importância do sentimento de distanciamento na gênese da ironia, pois a primeira condição para que esta surja é a desaprovação. Assim, o objecto atacado é rebaixado em função da sua inferioridade e, dependendo do repúdio ou da identificação experimentados pelo leitor perante o retrato distópico, este une-se ou distancia-se do autor na sua observação da multidão indecente.

Portanto, a escolha dessas crônicas dominadas pelo equilíbrio entre os clássicos *docere* e *delectare*, que, aliás, segundo John Gledson (2006, p. 17), é “lugar-comum de quase toda escrita sobre a crônica”, incentiva a função da leitura e a sua importância no desenvolvimento pessoal, social e crítico dos alunos. Isso é justificado, pois o estudo de um texto literário breve e acessível é empreendido desde a concepção de que ler é um exercício inteligente de procura e de construção de sentidos, mas, além disso, de autorreflexão a respeito da nossa condição social e humana ou, por referir um exemplo concreto, a respeito das ficções e convenções do homem social.

Qualquer espaço cultural, próximo ou não da realidade brasileira, é assombrado pela figura universal do hipócrita, do “falso virtuoso”, como Policarpo, o ex-escravocrata proprietário do escravo Pancrácio. Em lógica consequência, essa universalidade do tipo permitirá aos alunos compreender a crítica mais imediata presente na crônica, mas também uma das preocupações fundamentais da escrita machadiana e questão fundamental para penetrar nas ambiguidades e complexidades dos nossos relacionamentos e condicionamentos sociais e morais.

Como sabemos, uma característica da literatura contemporânea é a obsessão pela autenticidade (AMORÓS, 1985, p. 57), presente, por exemplo, nas escritas de autores como Giradoux ou Sartre e também, no espaço brasileiro da virada do século, Machado de Assis, que continuam a tradição de moralistas clássicos como Montaigne ou Pascal. Este intento de desmascarar o *homme ordinaire* ou o *everyman* inglês presente na crônica machadiana oferecerá à turma uma possibilidade única de mediar entre as duas culturas ao desvendar os modos de conduta que encobrem uma – lamentavelmente – globalizada falsidade, desfazer a *comédie* social presente – com mais ou menos subtis e sofisticadas variações – em qualquer tempo e espaço, assim como relacionar-se com uma proposta artística e com uma realidade nova através de uma leitura prazerosa e jocosa, protagonizada por personagens caricatas, provocadoras, em qualquer leitor reflexivo –

como se pretende que seja o nosso leitor na sala de aula –, de um sentimento ecumênico de censura.

Ao explorar a veia lúdica de temas controversos como a luta de classes ou, implicitamente, a problemática racial, a ironia machadiana parece condizer com o sentido atribuído por Jankélévitch (1964, p. 148), que a definiu como o dilentantismo do escândalo. E a aparente simplicidade desse dilentatismo, unida à profundidade do olhar questionador que nos comunica, permitem que o professor médio de literatura ultrapasse a prosaica barreira das aspirações didáticas mais imediatas, porém necessárias numa aula de literatura brasileira, como o desejo de que os alunos aprendam o “Romantismo”, o “Realismo”, o “romance oitocentista” ou a “experimentalidade machadiana”, para começar a definir seus objetivos como competências e habilidades transferíveis ou estimuláveis. Isto é, a leitura dessas crônicas pode e deve facilitar e estimular os estudantes a aprender, pensar, analisar e, igualmente, a partir destes elementos, organizar coerentemente seus argumentos e conclusões em novos textos analíticos e críticos, que, por sua vez, podem apropriar-se de certas ideias e questionamentos machadianos nos seus textos analíticos, bem como de determinados processos estilísticos e atitudes interpretativas, indicadores da clarividência e da lucidez de quem os usa, como, por exemplo, o desatado e liberto processo ironizador.

Enfim, flexibilizando as práticas pedagógicas nas aulas literárias a que nos referimos, focar a escrita cronística significa aguçar a compreensão leitora e a construção e procura de significados e sentidos, pois estamos a privilegiar os textos que cultivam a celeridade, a síntese, a arte do subentendido e do implícito, arquitetados a partir da inestimável fusão, como o próprio Machado de Assis sublinhava numa crônica de 1859, do esplêndido, do útil e do supérfluo, do sério e do frívolo, típica deste gênero duvidoso. Esta última característica legitima a opção pelos textos cronísticos como elementos basilares – não alternativos – de um acervo bibliográfico atrativo e interessante para a turma, apesar de muitas vezes pesar, sobre a prática docente do professor de literatura, o critério quantitativo. Pensemos que “o critério quantitativo para a definição de leitor com consciência tranquila é reconfortante para um certo conceito de leitura, mas assustador para outros” (GRAÇA, 2007, p. 14) e que, de facto, neste sentido, já na primeira metade do século XIX, dizia o filósofo alemão Schopenhauer (2007) que “no referido às nossas leituras, a arte de não ler é sumamente importante. Para ler o bom, uma condição é não ler o ruim: porque a vida é curta e o tempo e a energia são escassos”.

O objetivo fundamental da aula deve consistir, pois, na harmonização do conhecimento da literatura enquanto fenómeno artístico, crítico, social e intercultural. E,

admitindo tudo isso, ainda assim pode continuar a pairar sobre o professor a grande pressão para cobrir tudo, e, mais uma vez, também neste caso, a crónica revela-se vantajosa: a brevidade pode ser novamente a solução para sossegar a preocupação a respeito do olhar panorâmico sobre a literatura e, ao mesmo tempo, esquivar a inutilidade ou, mesmo, a desvantagem de apresentar quantidades colossais de informação aos alunos.

Em primeiro lugar, como já foi indicado, seria um excelente recurso a respeito do estudo dos autores clássicos e dos grandes nomes da literatura brasileira. Em segundo, também poderia sê-lo para aproximar-se da escrita mais recente, com um interesse maior por ampliar o conhecimento e, convém lembrá-lo também aqui, o caráter acumulativo da leitura.

A aula de literatura deveria abrir-se a uma maior variedade, permitindo, ainda, na medida do possível, uma visão menos pasteurizadamente elitista e mais comunal, atualizada, plural e diversificada das, paradoxalmente singulares e plurais, literaturas brasileiras. Ao lado de Machado, dos Andrade modernistas, de Graciliano, de Guimarães Rosa, de Cecília Meireles, de Drummond, de Cabral de Melo Neto, de Clarice, de Lygia, de Hilda Hilst, de Nassar, de Rubem Fonseca, de Dalton Trevisan e de tantos e tantas outras que omito nesta enumeração caótica, seria de desejar – porque considero que, na realidade, não é tanto assim – que se fossem incorporando a essa visão dominante da literatura brasileira nas aulas também, de maneira progressiva e ponderada, os autores e as obras da atualidade mais gritante: além dos para-canonizados Hatoum ou Bernardo Carvalho, Arnaldo Antunes, Laub, Ana Paula Maia, Rufatto, Cuenca, Edney Silvestre, Patrícia Melo, Nuno Ramos... E, neste sentido, através das crónicas cultivadas por alguns deles, os estudantes, ao menos, seriam expostos às ideias e aos olhares mais estritamente contemporâneos e, portanto, frequentemente, mais próximos da perspectiva, dos assuntos e das linguagens próprios dos nossos dias, criando um sentimento de familiaridade, reconhecimento e proximidade.

É por isso que seria conveniente ultrapassar, através da leitura e da reflexão, o terrível hábito contemporâneo – tão “alexandrino”, aliás – de preferir o *dejá-lu*, as citações e o reconhecimento a um complexo conhecimento que, sem cair nos *derniers cris*, nem pretender estar *à la page*, devesse ser complexo e enriquecedor a respeito da variada, densa e relevante literatura brasileira contemporânea e os seus lúcidos olhares sobre a realidade. Porque, de facto, parafraseando *ad hoc* o afirmado por Alberto Manguel, “a sua identidade situa-se invariavelmente entre o que já não é e o que poderia um dia devir como literatura”. E, nesse sentido, por causa de a ficção contemporânea não ter o seu cânone e dispor de um relativamente pequeno arquivo crítico, a crónica revela mais uma vez a sua valia. E isso

porque, apesar de a crônica ter, no dizer de Eugénio Gomes, o aspecto de um “bazar asiático”, há que se lembrar das palavras de Antonio Candido, segundo o qual “parece às vezes que escrever crônica obriga a uma certa comunhão, produz um ar de família que aproxima os autores acima da sua singularidade e das suas diferenças” (CANDIDO, 1992, p. 22). Tal enfoque pode ser exemplificado através do ângulo humorístico ou crítico ou reflexivo-anedótico, como demonstram as propostas cronísticas de dois autores cuja ironia, surgida da sátira do ambiente, poderia dialogar à perfeição com a escrita machadiana: Hilda Hilst e João Ubaldo Ribeiro.

Esse tipo de afinidade, aliada à “localização cronológica da temática” (XAVIER, 2005, p. 332) e à condição de “planta parasita” (GLEDSON, 2006, p. 16) a respeito da circunstância jornalística, resolve, através do hábito adquirido na leitura de outros textos pertencentes a este gênero, a necessidade de os estudantes irem equipados com técnicas de leitura e recursos intelectuais que lhes permitam criar os juízos próprios e melhorar a sua capacidade reflexiva.

Enfim, como preferível à representação das relações habituais e das verdades cansadas dos *compendia* e/ou dos manuais literários, julgo de enorme pertinência aplicar ao estudo do feito literário brasileiro o princípio da física moderna, que enuncia a necessidade de estudar o que rodeia o objeto além do próprio objeto. *Grosso modo*, poderíamos dizer que, na direção deste *desideratum*, se tem produzido, nestes últimos tempos, a salutar passagem, numa produtiva e quignardiana *dévoration par les livres*, do mais restrito e afirmativo modo historicista e insular de estudo para o mais amplo e questionador modo comparatista e de arquipélago. Neste panorama, a crônica é um invulgar veículo valioso e transmigrador a todos os títulos: tanto para conhecer mais aprofundadamente os autores, a sua escrita e as consequentes possibilidades de interpretação e conexão, a respeito de uma tradição ou período literário, quanto para, afinal, ligar textos, escritas e realidades aparentemente díspares ou para usar os modelos literários como estimulantes referências culturais e desautomatizados referentes críticos.

Recebido em março de 2014.

Aprovado em abril de 2014.

The Praise of Brevity - the Chronicle Brevity and Amenity as Virtues in the Formation of Critical Readers

Abstract: This paper examines the experience of teaching Brazilian literature and critical reading. Therefore, a technique for promoting critical reading is discussed here: among other literary genres, the chronicle seems to be a very suitable choice for this due to its potential of helping students develop four skills – building of knowledge, engagement in difficulty, making connections with prior knowledge and experiences, and working on intercultural competence – more effectively because of the motivational benefit embedded in the stories. The aim of this paper is to familiarize teachers with the effectiveness of using chronicles.

Keywords: Literature. Brazilian Literature. Reading. Critical. Chronicle.

Referências

- ALMEIDA, Ana. Amadores. In: FEIJÓ, António M.; TAMEN, Miguel (Orgs.). *A teoria do programa*. Lisboa: Programa em Teoria da Literatura da Universidade de Lisboa, 2007. p. 263-297.
- AMORÓS, Andrés. *Introducción a la novela contemporánea*. 8. ed. Madrid: Cátedra, 1985.
- BRETON, André. Jonathan Swift. In: SWIFT, Jonathan. *Preceitos para uso do pessoal doméstico*. Lisboa: Estampa, 1970. p. 9-11.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 2000.
- CANDIDO, Antônio. À guisa de introdução. A vida ao rés-do-chão. In: CANDIDO, Antonio et al. *A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1992. p. 11-23.
- CASTELLO, José. *Inventário das sombras*. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- COMPAGNON, Antoine. *Le démon de la théorie: littérature et sens commun*. Paris: Seuil, 1998.
- COUTINHO, Afrânio. *Notas de teoria literária*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- FERREIRA GULLAR. *As melhores crônicas de Ferreira Gullar*. São Paulo: Global Editora, 2004.

GLEDSON, John. Apresentação. In: _____ (Org.). *Conversa de burros, banhos de mar e outras crônicas exemplares*. Lisboa: Cotovia, 2006. p. 1-38.

GRAÇA, Virgínia Pacheco. Aprender a ler. In: FEIJÓ, António M.; TAMEN, Miguel (Orgs.). *A teoria do programa*. Lisboa: Programa em Teoria da Literatura da Universidade de Lisboa, 2007. p. 13-18.

JANKÉLEVITCH, Vladimir. *L'ironie*. Paris: Flammarion, 1964.

LAZAR, Gillian. *Literature and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

LISPECTOR, Clarice. *A descoberta do mundo: crônicas*. Lisboa: Relógio d'Água, 2013.

MANGUEL, Alberto. *El sueño del Rey Rojo: lecturas y relecturas sobre las palabras y el mundo*. Madrid: Alianza, 2012.

MOISÉS, Massaud. *A criação literária: prosa*. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1985.

PAES, José Paulo; MOISÉS, Massaud. *Pequeno dicionário da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1967.

QUIGNARD, Pascal. *Le lecteur (récit)*. Paris: Gallimard, 1976.

SCHOPENHAUER, Arthur. A arte de escrever. Organização, tradução, prefácio e notas de Pedro Sússekind. Porto Alegre: L&PM, 2007.

XAVIER, Lola Geraldês. *O quotidiano brasileiro na crônica contemporânea: João Ubaldo Ribeiro e Alcione Araújo*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005.